

Article

« Les défis de la gestion de classe au secondaire »

Christian-Jean Léveillé et France Dufour

Revue des sciences de l'éducation, vol. 25, n° 3, 1999, p. 515-532.

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXV, n° 3, 1999, p. 515 à 532

Les défis de la gestion de classe au secondaire

Christian-Jean Léveillé
Professeur
Université du Québec à Montréal

France Dufour
Étudiante au doctorat
Université de Montréal

Résumé – La documentation scientifique des dernières décennies cible la gestion de classe comme une des premières difficultés des enseignants, qu'ils soient expérimentés ou débutants. C'est en fonction de cette préoccupation que cette recherche a tenté d'identifier les principales difficultés en gestion de classe des enseignants du secondaire. La collecte des données a été faite par un questionnaire distribué à deux cent seize enseignants des différentes régions de la CECM. L'analyse de données montre que les principales difficultés concernent un aspect pédagogique où l'enseignant doit tenir compte des différences individuelles des élèves et le contrôle disciplinaire durant l'action. Ces constats suggèrent des pistes de réflexion tant pour les formateurs de maîtres que pour les directeurs d'école qui reçoivent des enseignants débutants.

Introduction

Plusieurs raisons ont motivé les chercheurs et les praticiens à étudier la gestion de classe. Déjà, dans sa préface du *78th Yearbook of the National Society of Education : Classroom Management*, Duke (1979) évoquait deux motifs majeurs de s'intéresser à ce sujet. D'abord, la gestion de classe fait partie du quotidien de milliers d'enseignants et d'élèves, et un temps considérable est absorbé par des tâches de gestion. Ensuite, les conclusions des nombreuses recherches indiquent l'existence de relations significatives entre la gestion de classe et une variété de retombées telles que la réussite, les attitudes et le comportement des élèves ainsi que la santé mentale, la satisfaction au travail et l'efficacité des enseignants. Depuis, plusieurs chercheurs sont venus corroborer l'importance de la gestion de classe sur la réussite éducative et scolaire (Wang, Haertel et Walberg, 1994) mais, comme le font remarquer Levin et Nolan (2000), «une gestion de classe efficace est inséparable d'un enseignement efficace» (p. 7).

Les répercussions négatives causées par l'impact d'une gestion de classe inefficace ont été maintes fois démontrées par la recherche. Les problèmes d'indiscipline font vivre aux enseignants un haut niveau de stress qui peut les conduire jusqu'à l'épuisement professionnel et même à l'abandon de la profession. De plus, les enseignants les plus touchés sont les débutants dont 83 % connaissent des problèmes de gestion de classe (Martin, Loof et Nault, 1994). On signale même que les enseignants perdent plus de 40 % du temps d'apprentissage à cause d'une mauvaise gestion de classe.

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1995), en parlant des compétences requises pour développer une gestion de classe adéquate, recommande «que la formation initiale des maîtres tout comme le perfectionnement en cours d'emploi soient ouverts au développement de telles compétences» (p. 25). On devient de plus en plus conscient de l'importance de la compétence à gérer une classe, ce qui a engendré la mise en place d'actions concrètes. Ces dernières années, les universités ont commencé à offrir des cours en ce domaine. En effet, comme le confirme Jones (1996) dans un rapport portant sur la préparation des enseignants débutants, les plus grands besoins de ces enseignants sont les connaissances sur les façons de gérer les classes, les connaissances de leur matière et la compréhension des antécédents sociologiques de leurs élèves.

Selon les sources de Thomas et Kiley (1994), au secondaire, 15 % des enseignants débutants quittent la profession au cours de leur première année d'enseignement; ce taux atteint 50 % si l'on considère les six premières années. Les causes d'abandon portent sur les différences individuelles entre les élèves, leurs besoins spéciaux ainsi que la discipline et la gestion de classe. Par ailleurs, Greenlee et Ogletree (1993) ont effectué, auprès des enseignants débutants du primaire et du secondaire, une recherche pour connaître les origines de l'abandon de la carrière. Trente-neuf enseignants sur 41 ont affirmé que la gestion de classe était le facteur prédominant. Cette étude révèle aussi que les problèmes de discipline les plus fréquents sont le manque de respect entre élèves, l'indifférence envers l'école, le manque d'attention et le bavardage. En 1992, Issenhut rapportait que,

> au secondaire, aux États-Unis, le taux d'abandon des jeunes enseignants est de 20 % dans la première année, de 30 % dans les deux premières années et, dans certains États, de 50 % dans les cinq premières années d'enseignement (p. 7).

Drummond (1990) qui visait à identifier les forces et les faiblesses des enseignants débutants a mené, de 1986 à 1989, auprès de directeurs d'écoles, une étude afin d'évaluer et d'améliorer les programmes de formation de l'Université de la Floride du Nord et de découvrir des façons d'assister les enseignants qui entrent dans la profession. Les directeurs ont identifié la gestion de classe et le contrôle disciplinaire comme les plus grandes faiblesses des enseignants débutants.

Heck et Blaine (1989) avouent qu'il est normal que les enseignants débutants rencontrent certaines difficultés. Ils ajoutent que le succès de l'entrée dans la profession enseignante n'est pas seulement relatif à la formation, mais plutôt à la façon d'aider l'enseignant débutant. Ces auteurs relatent une expérience conduite auprès de quinze enseignants débutants et de leurs mentors, dont neuf provenaient du primaire et sept du secondaire, pour évaluer, entre autres, les problèmes les plus importants des enseignants débutants. Cette étude a montré que gérer la classe, trouver les ressources, travailler avec des élèves en difficulté et motiver les élèves sont des aspects problématiques de la profession.

Mais une des plus importantes études, portant sur les perceptions des difficultés des enseignants débutants du primaire et du secondaire, est celle de Veenman (1984) qui a effectué une recension exhaustive provenant de neuf pays et couvrant les années 1960 à 1983. Ses conclusions relèvent qu'il y a correspondance entre les problèmes des enseignants du primaire et du secondaire, et que le problème de discipline est de loin le plus sérieux. Le deuxième problème par ordre d'importance serait celui de la motivation des élèves, qui est commun aux enseignants du primaire et du secondaire, à une nuance près, à savoir qu'il est plus sérieux au secondaire. Veenman (1987) a repris cette étude en y ajoutant huit nouvelles recherches pour un total de treize pays. La discipline conserve son premier rang comme difficulté majeure; vient encore en deuxième lieu la motivation des élèves. Selon cet auteur, les problèmes des enseignants débutants sont similaires et universels.

Certains enseignants d'expérience ont aussi besoin de développer des habiletés en gestion de classe. Rancifer (1993), qui traite des problèmes spécifiques aux enseignants, montre que la discipline et le contrôle sont considérés comme les problèmes majeurs des enseignants dans tous les types d'écoles et de communautés, dans tous les types de classes et à travers tous les niveaux d'âges.

L'importance d'étudier le domaine de la gestion de classe est indéniable; on doit en tenir compte non seulement pour préparer et former adéquatement la relève, mais aussi pour améliorer la vie des enseignants en exercice, et ce, quels que soient la personnalité de l'enseignant ou le milieu culturel où s'exerce l'acte d'enseigner.

Mais en quoi consiste donc cette compétence à gérer une classe? Nous avons constaté beaucoup de confusion dans l'utilisation du terme de gestion de classe. Il y a autant de définitions et de classifications qu'il existe de courants et d'idéologies qui ont influencé de nombreux auteurs en la matière. C'est pourquoi le terme «gestion de classe» ne renvoie pas toujours à la même entité. Par exemple, Callahan, Clark et Kellough (1992) font référence au contrôle et au maintien des comportements, concept similaire à celui de discipline. Pour McQueen (1992) et pour Archambault et Chouinard (1996), la gestion de classe est l'orchestration de tous les éléments

qui composent la tâche d'un enseignant dans une classe, alors que Duke (1979) propose une définition plus limitée du concept. Toutefois, tous s'accordent pour affirmer que la gestion de classe est un concept complexe. Déjà en 1979, Doyle signalait que la gestion de classe, comme l'enseignement, n'est pas une tâche qu'on réussit une fois pour toutes, mais elle doit l'être en premier parce qu'elle fait partie du quotidien de l'enseignant.

Cette brève incursion dans les écrits montre que le concept de gestion de classe, autrefois réduit à l'unique contrôle disciplinaire, a été élargi progressivement à d'autres dimensions favorisant l'apprentissage et qu'il est en relation avec les multiples fonctions de l'enseignant. La plupart des auteurs s'entendent pour dire que la gestion de classe sert d'abord à créer et à maintenir un climat propice à l'apprentissage. Dans leur méta-analyse des variables qui influencent et maximisent l'apprentissage, Wang, Haertel et Walberg (1994) passent en revue la plupart des écrits majeurs qu'ils ont rigoureusement sélectionnés et réduits à un corpus de 179 références. Il en ressort que les variables qui ont le plus d'influence sur l'apprentissage et la réussite scolaire sont la gestion de classe, les processus métacognitifs, les processus cognitifs, l'environnement familial et le support des parents ainsi que les interactions sociales entre enseignants et élèves.

L'intérêt de réaliser une étude auprès des enseignants du secondaire provient du fait que les difficultés relatives à la compétence de gérer une classe semblent s'accentuer à ce niveau, car «les changements que vivent les jeunes à l'adolescence ont toujours rendu la conduite de classe, à cette période de vie, plus ardue» (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 6). De plus, à cet ordre d'enseignement, le taux d'échec et d'abandon scolaire des élèves a souvent placé l'école secondaire au premier plan de l'actualité. Plus de 30% des élèves ont au moins un an de retard au début de la dixième année (Grégoire et Ferland, 1994). Contrairement au primaire, le danger du décrochage scolaire menace bien des jeunes du secondaire. Selon une recherche effectuée par le ministère de l'Éducation en 1991 et citée par le Conseil supérieur de l'éducation (1993, p. 11), un élève sur trois abandonne l'école sans avoir obtenu son diplôme. C'est ainsi que la réflexion sur la gestion de classe «est un moyen qui peut contribuer à faire reculer les frontières du décrochage et à favoriser la réussite scolaire» (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, résumé).

Au secondaire, les enseignants reçoivent des adolescents, en pleine transformation, qui subissent des changements non seulement physiques, mais aussi intellectuels. Ils ont des besoins distincts de ceux qu'ils avaient à l'école primaire, ce qui demande des pratiques pédagogiques et un encadrement différents. Aussi, on se plaint de leur faible motivation, de leur manque d'intérêt pour l'école où ils viennent bien souvent pour se socialiser. Selon James (1986), les élèves du secondaire poursuivent deux but: se socialiser et réussir les cours.

Au secondaire, la gestion de classe serait plus ardue à cause de la complexité de la tâche et de l'obligation pour tous les jeunes de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de seize ans. Cette éducation de masse rassemble dans les salles de classe une variété d'élèves qui forment des groupes hétérogènes. Les milieux urbains plus qu'ailleurs ont en plus à s'ajuster avec la diversité culturelle où se côtoient des gens de valeurs, de traditions et de mentalités de toutes sortes. Le contexte économique provoque des conditions de vie précaires pour un nombre grandissant de familles vivant sous le seuil de la pauvreté. L'intégration scolaire des jeunes en difficulté d'apprentissage et de comportement est un facteur additionnel, sans compter une quantité importante de jeunes victimes de mauvais traitements ou ayant des problèmes d'ordre affectif et familial. Toute cette disparité implique des styles et des rythmes d'apprentissage différents; elle force l'enseignant à se doter d'un éventail de stratégies d'enseignement et d'apprentissage fort imposant afin de répondre à ces divers besoins.

L'enseignant au secondaire travaille en fonction de la matière de sa spécialisation. Il doit parfois enseigner plusieurs matières à plusieurs groupes qui sont souvent de degrés différents. Cette multiplicité de programmes à couvrir alourdit la planification et complique l'organisation des activités d'enseignement. En outre, ces enseignants n'ont pas toujours la possibilité d'avoir une tâche dans leur champ de formation.

Aujourd'hui, les enseignants du secondaire ont à gérer plusieurs groupes d'élèves qui sont de plus en plus hétérogènes et qui comptent de plus en plus d'individus. Contrairement à l'école primaire où les groupes classe sont stables, au secondaire, les jeunes changent de groupe selon la matière, ce qui peut nuire à la cohésion. Le nombre de groupes d'élèves que l'enseignant rencontre, joint à la fréquence des moments passés ensemble, empêche ces deux parties d'établir une meilleure relation.

Cadre de référence

Le cadre de référence sur lequel repose notre instrument de recherche suit de fort près le modèle de Nault (1998). Ce modèle se fonde simultanément sur l'expérience de cette chercheuse en observation d'enseignants débutants et sur une synthèse des écrits anglo-saxons portant sur les habiletés qui constituent la compétence à gérer une classe. Conçu dans un esprit préventif, le modèle de Nault tient compte non seulement des situations anglo-saxonnes, mais aussi du contexte québécois. Il est aussi réflexif, car il offre à l'enseignant un *vade mecum* d'autoévaluation. La définition de la gestion de classe de cette autrice est liée et intégrée à l'acte d'enseigner:

> la gestion de classe représente l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages. Cette habileté à gérer des situations d'enseignement-apprentissages en salle de classe est la conséquence directe d'un bon système de planification qui se traduit dans une organisation consciente des réalités de l'action (Nault, 1998, p. 15).

Ce modèle de gestion de classe s'articule selon la séquence suivante : une phase proactive, une phase active-interactive et une phase rétroactive. Ces phases comprennent trois grandes dimensions : la planification des situations pédagogiques, l'organisation en salle de classe et le contrôle durant l'action. À leur tour, ces composantes regroupent un ensemble de comportements en gestion de classe décrits dans les écrits scientifiques ou puisés dans l'expérience pratique de l'autrice.

La phase proactive inclut la planification que Nault (1998) définit comme «une activité qui tend à systématiser la séquence des actions à poser dans le cadre spatiotemporel d'une salle de classe en vue de produire l'apprentissage» (p. 18). Cette tâche préparatoire à l'enseignement regroupe la gestion des objectifs pédagogiques, la répartition du contenu des programmes d'études, la gestion du matériel et des activités d'apprentissage, le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, la gestion de la variation des stimuli ainsi que la gestion de l'équilibre entre les actions de l'enseignant et celles des élèves en salle de classe. Cette phase comporte aussi une autre dimension, celle de l'organisation du fonctionnement en salle de classe; elle est définie comme un acte qui:

> consiste à identifier et à mettre en place un mode de fonctionnement des plus efficaces et ordonné pour accomplir le travail à faire, tout en répondant aux besoins et aux aptitudes des élèves, de façon que ces derniers demeurent assidus au travail sans perte de temps (Nault, 1998, p. 51).

L'organisation met en jeu trois types importants de routines susceptibles de faciliter le déroulement de la vie en classe et de maintenir l'ordre.

Quant à la phase active-interactive, elle comprend la troisième dimension, celle du contrôle durant l'action; elle correspond à :

> l'ensemble d'habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation qui visent à assurer la conformité des opérations par rapport aux attentes planifiées, aux conditions de réalisation prescrites, aux exigences réglementaires et procédurielles, et qui permettent aussi de corriger la situation durant l'action (Nault, 1998, p. 74).

Il est ici question d'habiletés importantes à développer chez les enseignants car, lorsqu'elles sont maîtrisées, elles permettent de mieux contrôler les activités planifiées et facilitent la prise de décision rapide en cours d'action. Les principales sont l'habileté à définir ses attentes, l'habileté à enseigner des règles de fonctionnement en classe et l'habileté à réagir qui englobe plusieurs stratégies de communication. Il y a aussi le chevauchement ou *overlapping,* qui signifie être capable de gérer plus d'une activité à la fois, savoir se déplacer de façon stratégique dans la classe, que Nault nomme la mobilité; finalement, on mentionne aussi l'hypersensitivité (*withitness*) qui signifie «avoir des yeux tout le tour de la tête».

Nault (1998) affirme que l'enseignant qui désire développer sa compétence professionnelle doit d'abord mettre en pratique les diverses habiletés en gestion de classe. Ensuite, il devrait en faire l'analyse afin d'apporter les réajustements nécessaires en ayant recours au processus de pensée réflexive. Cette démarche de réflexion est favorisée par un instrument d'autoévaluation de comportements en gestion de classe nommé *Inventaire des comportements de gestion de classe* (ICGC). Cet outil permet d'analyser rétroactivement un ensemble de comportements regroupés dans les trois phases du modèle et ainsi d'orienter la pensée réflexive. Cet inventaire a été modifié par Nault et Léveillé (1997) pour devenir le *Questionnaire en gestion de classe* (QGC); c'est l'instrument de recherche que nous avons utilisé et qui a aussi servi à d'autres expérimentations dans le but de découvrir les caractéristiques des pratiques des enseignants du secondaire en ce domaine particulier de la gestion de classe.

Méthodologie

Dans cette section, nous présentons notre démarche de recherche, les sujets qui y ont contribué bénévolement ainsi que notre instrument de recherche.

Compte tenu de la difficulté d'obtenir un échantillon stratifié représentant tous les enseignants du Québec, nous avons choisi la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), devenue aujourd'hui la Commission scolaire de Montréal (CSDM), pour définir un échantillon d'enseignants du secondaire représentatif de la profession dans la région métropolitaine. Étant donné le grand nombre d'enseignants de cette commission scolaire, il était plus réalisable pour nous d'atteindre notre objectif de 200 répondants volontaires.

La démarche

Avant d'entreprendre des démarches concrètes auprès des enseignants, nous devions recevoir les autorisations de toutes les instances de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Nous avons d'abord obtenu l'acquiescement du Comité de recherche ainsi que celui des directeurs des regroupements et des directeurs des écoles concernées. De plus, nous avons reçu l'approbation du syndicat, l'Alliance des professeurs de Montréal, à qui nous avons garanti le respect de certaines modalités dont les principales concernent la participation volontaire, l'anonymat et la confidentialité des résultats individuels.

Disposant de ces autorisations, nous avons contacté les conseillers pédagogiques des écoles secondaires pour veiller au suivi de la distribution et de la cueillette des questionnaires. Lorsque nous leur faisions parvenir une boîte de questionnaires, nous leur proposions une démarche écrite des opérations. Nous mettions aussi à

leur disposition des feuilles de rappel et des affiches aide-mémoire demandant de respecter le délais d'environ une semaine. Il revenait toutefois aux directeurs des écoles et aux conseillers pédagogiques de décider du cheminement ainsi que du moment le plus approprié. Dans certaines écoles, le conseiller pédagogique travaillait conjointement avec les chefs de groupe afin de solliciter chaque enseignant. Pour contrôler la collecte des données, dans l'éventualité où il serait nécessaire de faire une relance, les enseignants qui remettaient leur questionnaire complété raturaient leur nom sur une liste apposée sur la boîte de remise. Nous gardions un contact téléphonique avec la personne responsable du dossier. Lorsque les questionnaires étaient à peu près tous remis, ou à la suite de plusieurs relances, la direction de l'école ou encore le conseiller pédagogique nous avisait afin que nous allions récupérer notre boîte de questionnaires. Cette étape de cueillette des données s'est échelonnée du début de mai 1995 à la fin de juin de la même année.

Les sujets

Nous avons reçu 216 questionnaires complétés. Malgré un contexte peu facilitant[1], nous avons réussi à obtenir un taux de 60% de répondants dans six écoles secondaires réparties dans les différentes régions de la CSDM. Les enseignants qui ont répondu sur une base volontaire à ce questionnaire se distribuent également selon les groupes d'appartenance sexuelle. Le tableau 1 montre leur distribution selon le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement.

Tableau 1
Distribution des répondants selon le nombre d'années d'expérience

Nombre d'années d'expérience	Fréquence	Pourcentage
0-5	75	34
6-10	24	11
11-15	8	4
16-20	13	6
21-25	19	9
26-30	37	17
31-35	34	16
36 et +	6	3
Total	216	100

Dans l'ensemble, ces données correspondent à la situation québécoise actuelle de la population enseignante vieillissante. À noter que six répondants comptent 36 ans ou plus d'expérience.

L'instrument

Les caractéristiques des enseignants du secondaire en gestion de classe ont été explorées à l'aide du *Questionnaire de gestion de classe* (Nault et Léveillé, 1997). Cet instrument comprend 65 situations réparties selon les trois dimensions du modèle de Nault : 16 items concernent la planification, 14 l'organisation et 35 le contrôle durant l'action. Ce questionnaire tient aussi compte des phases proactive et active-interative, mais nous ne prenons pas en considération la phase postactive qui a trait à la réflexion sur l'action qui vient de se produire. Le tableau suivant expose quelques exemples d'items du questionnaire.

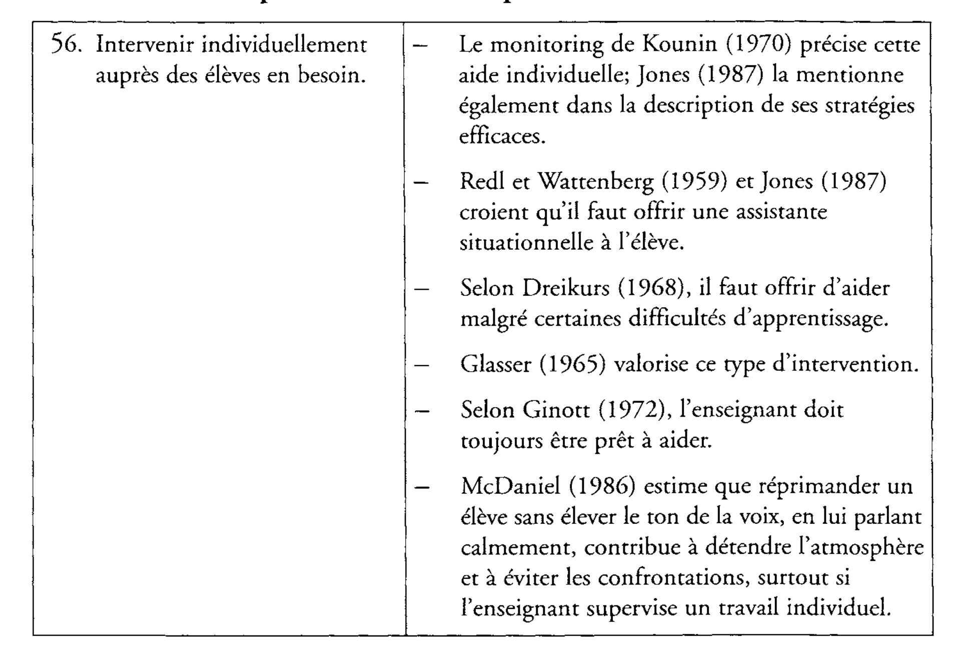
Tableau 2
Exemples de répartition des items du QGC selon le modèle de gestion de classe de Nault (1998)

PHASE PROACTIVE		PHASE ACTIVE-INTERACTIVE
1- Planification	**2- Organisation**	**3- Contrôle**
1. Répartir les contenus d'un programme d'études en séquences successives selon les étapes du calendrier scolaire.	6. Prévoir la disposition du mobilier de la salle de classe en fonction de mon style pédagogique.	12. De temps à autre durant l'année, vérifier l'efficacité des règlements et des routines instaurés pour le bon fonctionnement de la classe et les modifier, s'il y a lieu.
2. À la fin de chaque unité d'enseignement, prévoir les moments et les modalités d'évaluation sommative.	7. Prévoir l'attribution des places régulières des élèves en fonction de certaines caractéristiques.	15. Lors des périodes de discussion, d'échange ou de mise en commun, préciser les modes de communication.
3. Déterminer le nombre de cours qu'on prévoit consacrer à chaque objectif en fonction de sa complexité.	8. Apprendre les noms (prénoms) des élèves.	28. Tenir compte des réactions verbales et non verbales des élèves face au déclencheur prévu.
4. Prévoir longtemps d'avance le matériel important (date de réservation, locaux, autorisation,).	9. Concevoir une routine permanente de prise des présences des élèves.	30. À chaque nouveau cours, faire respecter les routines de l'arrivée en classe prévues en début d'année.
5. Planifier une façon concrète d'utiliser l'agenda de l'école avec les élèves.	10. Définir mon rôle d'enseignante et d'enseignant (mes ressources, mes limites,...) avec mes élèves.	31. Prendre les présences selon la procédure.
	11. Clarifier avec les élèves dès le début de l'année mes exigences, les règles d'éthique et de comportements sociaux auxquels on s'attend de leur part.	

Notre recherche débute par la question suivante: «Quel degré de difficulté rencontrez-vous, dans votre enseignement, à réaliser les comportements représentés par les situations suivantes?» Une échelle graphique graduée de 0 à 10 permet de répondre à cette question pour chacun des items (0 = très facile et 10 = très difficile).

La validité de cet instrument a été établie de trois façons, à savoir une validité théorique, une validité empirique et une validité factorielle. La validité théorique s'appuie sur la recherche documentaire que Nault (1998) a effectuée pour établir son modèle et auxquels elle fait référence pour chacun des énoncés-items du QGC. Par exemple, dans le *Manuel d'utilisation* (Nault et Léveillé, 1997) à l'item 56, on trouve la correspondance des écrits scientifiques pour cet item (Tableau 3).

Tableau 3
Exemple d'écrits scientifiques relatifs aux items



56. Intervenir individuellement auprès des élèves en besoin.	– Le monitoring de Kounin (1970) précise cette aide individuelle; Jones (1987) la mentionne également dans la description de ses stratégies efficaces. – Redl et Wattenberg (1959) et Jones (1987) croient qu'il faut offrir une assistante situationnelle à l'élève. – Selon Dreikurs (1968), il faut offrir d'aider malgré certaines difficultés d'apprentissage. – Glasser (1965) valorise ce type d'intervention. – Selon Ginott (1972), l'enseignant doit toujours être prêt à aider. – McDaniel (1986) estime que réprimander un élève sans élever le ton de la voix, en lui parlant calmement, contribue à détendre l'atmosphère et à éviter les confrontations, surtout si l'enseignant supervise un travail individuel.

Pour démontrer la validité empirique, les auteurs se sont adressés à 75 experts représentant les deux ordres d'enseignement, primaire et secondaire, à savoir des directeurs d'écoles, des conseillers pédagogiques, des professeurs universitaires et des enseignants en exercice inscrits à une maîtrise en éducation. Plus de 85% des items du QGC ont été jugés par ces experts comme «très importants» pour réussir une gestion de classe efficace.

Un dernier type de validité est présenté dans le *Manuel d'utilisation* (Nault et Léveillé, 1997) par la distribution des items selon trois facteurs (analyse factorielle) qui correspondent à peu de chose près au modèle de Nault, à savoir les facteurs de proaction, d'action et de réaction. Quant à la fidélité du QGC, les coefficients *alpha* produits dans les différentes recherches sont supérieurs à 0,95 (Dufour, 1997; Tessier, 1996; Nault et Léveillé, 1997; Durand, 1997; Opinel, 1999; Lamontagne, 2000; Corriveau, à paraître).

Analyse des résultats

Le traitement des réponses des enseignants a été effectué à l'aide d'une nouvelle technique d'analyse appelée «Technique scalogrammique d'analyse des réponses» (TSAR) (Léveillé, à paraître); celle-ci offre au chercheur des interprétations de données plus nuancées que celles qu'on obtient normalement par des analyses basées sur des mesures globales de tendance centrales telles que la moyenne ou même des analyses de variance. Par exemple, l'item 47 du QGC montre une moyenne de 3,47 sur l'échelle de difficulté de 0 à 10, ce qui signifie que pour les 216 enseignants du secondaire, cette situation de gestion de classe serait perçue en moyenne comme plutôt facile alors qu'avec le TSAR, près du tiers des enseignants (30%) répondent par un degré de difficulté à maîtriser cette situation et plus de 40% des enseignants la trouve plus ou moins difficile. Le tableau suivant montre les résultats de l'analyse scalogrammique des 65 items du QGC.

Tableau 4
Analyse scalogrammique du degré de difficulté des items du QGC au secondaire

		Zone 4 ± Facile score 4				Zone 5 ± Difficile score 5				Zone 6 Plutôt difficile score 6 à 10			
Rang	Nombre d'items	20%	30%	40%	50%+	20%	30%	40%	50%+	20%	30%	40%	50%+
1	3				x				x		x		
2	1				x			x			x		
3	2				x				x	x			
4	4				x			x		x			
5	2			x				x		x			
6	1			x				x					
7	8			x			x						
8	4		x				x						
9	15		x			x							
10	8	x				x							
11	8	x											
12	9												

Pour interpréter ce tableau, on doit comprendre d'abord que les zones 4, 5 et 6 sont les scores réels de l'échelle (0 à 10) présentés aux répondants qui y ont indiqué leur degré de difficulté à réaliser les tâches correspondant à chacune des situations du QGC. Les x indiquent le pourcentage cumulé des enseignants qui ont inscrit leur réponse dans ce score. Les items du QGC sont

regroupés par rangs d'importance qui progressent des items les plus difficiles aux plus faciles selon les zones de difficulté en tenant compte du pourcentage de répondants. Alors que le rang 12 regroupe neuf items que les enseignants considèrent comme faciles ou très faciles, le premier rang indique un regroupement de trois items représentant des situations plutôt difficiles pour 30 % des répondants, soit près du tiers de l'échantillon. Tous les items où la très grande majorité des répondants se situent dans les zones précédentes au score 4, soit la zone 3, sont des items qui représentent des situations plutôt faciles ou très faciles à réaliser; ils ne révèlent pas de difficultés importantes en gestion de classe. C'est pourquoi nous n'avons pas tenu compte des zones 3, 2 et 1.

Chaque rang scalogrammique regroupe tous les items qui présentent un même type de distribution; par exemple, les items du rang 1 offrent la distribution 30 %, 50 %, 50 % des répondants; ceux du rang 2 offrent la distribution 30 %, 40 %, 50 %, montrant ainsi et successivement les intensités moins grandes de sujets sur les scores extrêmes du continuum. Le rang 12 regroupe les items considérés faciles à réaliser.

En définitive, les analyses basées sur la distribution des répondants apportent des informations importantes qui seraient voilées par l'analyse des moyennes. On note que, chez certains enseignants d'expérience, des difficultés en gestion de classe persistent malgré les années de pratique. Ce qui devrait retenir l'attention des formateurs de maîtres dans leur rôle de sensibilisation aux difficultés inhérentes à la profession enseignante. L'apport d'informations nouvelles de cette recherche est d'indiquer les comportements les plus exigeants à réaliser qu'on retrouve dans la zone 6 du tableau 4. L'analyse des cinq premiers rangs montrent les comportements les plus difficiles à gérer au secondaire.

Rang 1 : - Plutôt difficile pour 30 % des répondants (zone 6).
- Plus ou moins difficile pour 50 % des répondants (zone 5).

21. Prévoir des activités supplémentaires pour les élèves plus rapides et pour ceux qui rencontrent des difficultés.

46. Savoir stimuler les retardataires.

22. Calibrer la durée d'une activité en fonction des rythmes d'apprentissage des élèves.

Ces trois comportements portent sur les notions de temps, d'individualisation et du rythme d'apprentissage. Ils sont aussi reliés à la notion américaine du *time on task behavior*, c'est-à-dire s'assurer que les élèves soient à la tâche afin d'éviter les pertes de temps et prévenir les comportements perturbateurs. Ces items montrent l'importance du soin à accorder à la planification de l'enseignement afin de bien

répondre aux besoins des élèves. Pour respecter les différents rythmes d'apprentissage, l'enseignant doit planifier des activités ayant des exigences adaptées à la force et au rythme des élèves au lieu d'enseigner selon la moyenne ou encore en suivant un manuel scolaire. Cela n'est pas toujours réalisable compte tenu de la diversité de la population étudiante et du nombre d'élèves dans chacun des groupes classe des écoles secondaires.

Rang 2 : - Plutôt difficile pour 30% des répondants (zone 6).
- Plus ou moins difficile pour 40% des répondants (zone 5).

47- Intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée.

Un seul item compose le deuxième rang. Ce comportement qui se produit durant l'action concerne la notion de discipline puisqu'il sous-entend qu'un comportement inadéquat est déjà survenu; il requiert une réaction rapide de la part de l'enseignant.

Rang 3 : - Plutôt difficile pour 20% des répondants (zone 6).
- Plus ou moins difficile pour 50% des répondants (zone 5).

14. Lors d'un travail en équipe, définir le mode de formation, les rôles des membres et la tâche à exécuter.
52. Éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur.

Les deux items de ce rang touchent à l'aspect relationnel. Le premier est relié aux interactions sociales tandis que le deuxième se rapporte à une intervention plus individualisée entre l'enseignant et un élève. On comprend qu'il est plus difficile pour un enseignant du secondaire que pour un enseignant du primaire d'intervenir publiquement quand un élève perturbe le déroulement d'un cours. Selon le genre d'intervention, il peut même devenir dangereux d'affronter certains types d'adolescents.

***Rang 4 :** - Plutôt difficile pour 20% des répondants (zone 6).
- Plus ou moins difficile pour 40% des répondants (zone 5).

23. Varier le matériel de présentation du contenu (feuille d'acétate, tableau, polycopies, objets).
27. Pour tout nouveau contenu, utiliser un déclencheur motivant.
59. Superviser deux activités et plus en même temps.
63. Vérifier occasionnellement les notes prises par les élèves durant un cours.

Parmi les quatre items du rang 4, les items 23 et 7 concernent la motivation pour l'élève envers la matière enseignée, alors que les items 59 et 63 correspondent à deux habiletés de contrôle de l'enseignant.

Rang 5 : - Plutôt difficile pour 20% des répondants (zone 6).
- Plus ou moins difficile pour 40% des répondants (zone 5).

3. Déterminer le nombre de cours qu'on prévoit consacrer à chaque objectif en fonction de sa complexité.
65. Annoncer le contenu du prochain cours.

À ce dernier rang de la zone 6 qui contient les plus grandes difficultés, deux items reliés à la planification sont considérés plutôt difficiles par 20% des répondants. Pourquoi serait-il difficile d'annoncer le contenu du prochain cours? Est-ce par ignorance de l'importance de cet item ? Est-ce par manque de temps à la fin d'un cours ? Ou tout simplement par oubli ? On pourrait aussi l'expliquer en disant que la planification des cours se fait au fur et à mesure. Ainsi, la planification journalière a un impact sur la planification à long terme qui doit être réajustée constamment.

Les autres items regroupés dans les zones de difficulté 5 et 4 touchent à des aspects variés de la gestion de classe qui concernent entre autres, les transitions entre les activités, les différents types de routine, se déplacer stratégiquement et ne pas épuiser son autorité en répétant plusieurs fois la même chose.

Dans l'ensemble, plus on s'éloigne des difficultés pour aller vers la facilité, plus on croise des concepts qui concernent l'ouverture des cours, les explications, les clarifications et les consignes à donner aux élèves, le fait d'offrir du renforcement, de l'encouragement ainsi que l'aménagement physique des lieux. Par exemple, les items du rang 12, considérés très faciles, portent sur la clarification des exigences en début d'année, sur la détermination du contenu d'un cours en fonction des cours précédents, sur la prise des présences, sur le fait de commencer le cours en établissant un lien avec le cours précédent et en présentant le menu. Les items concernant le début d'un cours se retrouvent dans les rangs de facilité. Il serait plus difficile d'annoncer le contenu du prochain cours pour 20% des répondants alors que signaler la fin du cours serait plus ou moins difficile pour 30% de l'échantillon. Si la fin du cours semble plus négligée, c'est peut-être à cause du facteur temps. On ne voit pas le temps passer et oups, la sonnerie se fait entendre. Les autres items classés très faciles ont trait à la valorisation du travail bien fait, à l'encouragement de l'effort et de l'amélioration, au recours au gestuel pour exprimer l'approbation ou la réprobation.

Certains résultats soulèvent quelques questions. Il est un peu surprenant de découvrir que 20 % des enseignants trouvent plutôt difficile de varier le matériel de présentation du contenu de même que trouver un déclencheur. Ces éléments jouent pourtant un rôle très important vis-à-vis l'intérêt et la motivation des jeunes.

Conclusion

L'utilisation du *Questionnaire en gestion de classe* (QGC) (Nault et Léveillé, 1997) a permis d'identifier des caractéristiques de la compétence en gestion de classe des enseignants du secondaire. Les plus importantes difficultés reflétées par douze situations du QGC concernent l'individualisation tant au moment de la planification qu'au moment du contrôle durant l'action alors que neuf items ont été classés comme étant faciles ou très faciles. Ils reflètent des comportements que l'enseignant exécute en début de cours ou font partie du renforcement positif, soit la valorisation et l'encouragement. Plus spécifiquement, on trouve difficile de tenir compte des habiletés individuelles des élèves, par exemple, prévoir des activités supplémentaires pour ceux qui sont plus rapides ou ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, ou bien calibrer la durée des activités en fonction des différents rythmes d'apprentissage. L'individualisation, qui porte sur le contrôle durant l'action, fait appel à l'habileté de l'enseignant à réagir rapidement à des situations telles qu'intervenir dès qu'une règle ou une routine est violée, éviter tout affrontement public avec un élève perturbateur et savoir stimuler les retardataires.

Les résultats indiquent que les plus grandes difficultés sont liées à des tâches de l'enseignant qui sont en lien très étroit avec l'enseignement et l'apprentissage. D'où l'importance de prêter attention à cette relation pour tout enseignant qui désire éviter les problèmes de discipline, faire réussir ses élèves et les rendre plus autonomes surtout face à leurs propres apprentissages. Ainsi, une gestion de classe efficace ne porte pas uniquement sur la gestion disciplinaire de la classe, elle débute par une bonne planification de l'enseignement en fonction des besoins réels des élèves plutôt que de suivre un matériel ou de se fier exclusivement à une planification linéaire d'objectifs de programme d'études. Ces résultats confirment ceux d'autres recherches qui ont montré les liens entre gestion de classe, enseignement et réussite des élèves.

Les difficultés que nous avons relevées ne dépendent pas toujours ni uniquement de la compétence de l'enseignant à gérer sa classe, car celle-ci peut être tributaire d'une écologie environnementale. Plusieurs de ces difficultés sont inhérentes à des facteurs sur lesquels l'enseignant lui-même n'a pas de contrôle, tels que l'ampleur et la diversité des programmes d'études, l'intégration d'élèves en difficulté, la multiethnicité, la disponibilité et la quantité de matériel pour individualiser l'enseignement, et le support apporté par la direction pour n'en citer que quelques-uns en référence à ceux qu'a inventoriés le Conseil supérieur de l'éducation.

> Or, la visite des milieux scolaires a montré que l'enseignante et l'enseignant vivent parfois des réalités qui rendent plus ardue leur action et la limitent. Il s'agit de réalités ou de conditions qui échappent à leur contrôle, parce qu'elles dépendent de la direction de l'établissement, de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation, voire des parents eux-mêmes (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 23).

En définitive, l'analyse scalogrammique montre que plus du tiers des répondants, qui sont des enseignants expérimentés dans une proportion de 66% et qui ont cinq ans et plus d'expérience, trouvent plus ou moins difficile (score 5 et plus) les activités visées par les items qui occupent les huit premiers rangs et plus de 20% des enseignants trouvent 48 des 65 situations du QGC plus ou moins difficiles. C'est dire que la compétence à gérer une classe, malgré l'expérience accumulée, ne semble pas entièrement maîtrisée puisque les comportements ne sont pas majoritairement rangés dans la zone facile à réaliser.

On a constaté aussi que les comportements qui semblent présenter le plus difficulté représentaient autant les dimensions planification et organisation que le contrôle durant l'action et, de la même manière, les phases proactive et active-interactive du modèle de Nault (1998). Il en ressort qu'il existe non seulement des cibles particulières à la gestion de classe, mais aussi que tout le domaine de la gestion de classe devrait faire l'objet d'une attention particulière de tous les intervenants qui ont comme mission de former les futurs enseignants. Les écrits que nous avons recensés vont en ce sens; ils montrent des incidences majeures sur la satisfaction d'avoir choisi la carrière d'enseignement et le stress qui conduit à l'abandon de la profession. Aussi devient-il important d'insister sur une formation à la gestion de classe non seulement théorique, mais aussi pratique, laquelle devrait tenir compte des situations réelles des milieux d'enseignement.

NOTE

1. Les autorités syndicales nous ont prévenu que le climat, au moment où nous avons effectué cette enquête, était peu propice à de telles recherches puisque plusieurs enseignants «boycottaient» toutes les activités extérieures à la tâche d'enseignement. Certaines directions d'école nous ont fait le même commentaire et d'autres ont déclaré que la période de fin d'année scolaire ne favorisait pas tellement la participation des enseignants.

Abstract – Scientific reports in the last decades point to classroom management as one of most important difficulties which both beginning and experienced teachers face. Within this theme, this research attempts to identify the main difficulties in classroom management encountered by secondary level teachers. Data was collected using a questionnaire distributed to two hundred and sixteen teachers in differents regions of the CECM. Analysis of the results shows that the principal difficulties relate to a) a pedagogical aspect in which the teacher should consider individual differences among students and, b) the control of discipline during activities. These findings suggest avenues for further reflection by teacher trainers as well as by school directors who engage beginning teachers.

Resumen – La documentación científica de las últimas décadas indica que la gestión de la clase es una de las dificultades primordiales de los docentes, sean estos experimentados o principiantes. Es en función de esta preocupación que esta investigación a tratado de identificar las principales dificultades en gestión de clase de docentes de la escuela secundaria. Los datos para esta investigación han sido recogidos por intermedio de un cuestionario distribuído a doscientos dieciséis docentes de diferentes regiones de la CECM. El análisis de los datos muestra que las principales dificultades conciernen a) un aspecto pedagógico, en el cual el docente debe tomar en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y b) el control disciplinario durante la acción. Estas constataciones sugieren algunas pistas de reflexión, tanto para la formación docente como para los directores de establecimientos que reciben profesores novicios.

Zussammenfassung – In der wissenschaftlichen Literatur der letzten Jahrzehnte wird die Klassenleitung meist als eine der größten Schwierigkeiten für den Lehrer (egal ob Neuling oder mit Berufserfahrung) dargestellt. Die Forschung hat sich bemüht, im Hinblick auf diese Schwierigkeiten die wichtigsten Probleme der Klassenleitung im Sekundarschulbereich zu identifizieren. Die erforderlichen Daten wurden mit Hilfe eines Fragebogens ermittelt, der an 216 Lehrer aus verschiedenen Gegenden der CECM verschickt wurde. Aus der Analyse der Daten geht hervor, dass die größten Schwierigkeiten a) einen pädagogischen Aspekt betreffen, bei dem der Lehrer die individuellen Unterschiede der Schüler in Betracht ziehen muss oder b) die Aufrechterhaltung der Disziplin während einer Problemphase. Aus diesem Sachverhalt ergeben sich verschiedene Überlegungen sowohl für die Ausbildung der Lehrkräfte als auch für die Schuldirektoren, die mit Lehramtsanfängern arbeiten müssen.

RÉFÉRENCES

Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe.* Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

Callahan, J.F., Clark, L.H. et Kellough, R.D. (1992). *Teaching in the middle and the secondary schools* (4e édition). New York (NY): Macmillan.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Avis au ministre de l'Éducation du Québec – Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire.* 50-0402. Sainte-Foy: Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Corriveau, A. (à paraître). *Biais dans la perception des compétences en gestion de classe.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal (en préparation).

Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classroom. *In* D.L. Duke (dir.), *Classroom Management: 78th Yearbook of the National Society of Education*, Part II (p. 42-74). Chicago: University of Chicago Press.

Drummond, R.J. (1990). How Principals Rate Beginning Teachers. *Rapport de recherche,* 20 février, document ERIC 317 540.

Dufour, F. (1997). *Perceptions des difficultés en gestion de classe des enseignants du secondaire.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Duke, D.L. (dir.) (1979). *Classroom Management: 78th Yearbook of the national society of education*, Part II. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Durand, C. (1997). *Incidence des stages sur le sentiment de compétence en gestion de classe.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Greenlee, A.R. et Ogletree E.J. (1993). *Teacher's attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies.* Document ERIC 364 330.

Grégoire, R. et Ferland, M. (1994). Un renouvellement pédagogique soutenu par la formation continue: des pratiques américaines. *Vie pédagogique, 91,* 17-20.

Heck, R.H. et Blaine D.D. (1989). The effects of a colleague-pairing induction program on the perceptions of first year teachers and their mentors, *Paper presented at the annual meeting of the american educational research association,* 27-31 mars, San Francisco (CA): document ERIC 310 088.

Issenhut, J.-P. (1992). Trois approches de la relève. *Dimensions : Dossier: Les nouveaux enseignants du secondaire, 13*(4), 7-26.

James D.A. (1986). Classroom management: Students' perspectives, goals, and strategies. *American Educational Research Journal, 23*(3), 437-459.

Jones, V. (1996). Classroom management. *In* J. Sikula (dir.), *The handbook of research on teacher education* (2e éd.) (p. 503-521). New York (NY): Macmillan.

Lamontagne, L. (2000). *Les besoins de perfectionnement d'enseignants d'une école secondaire.* Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal.

Léveillé, C.-J. (1996). *Technique scalogrammique d'analyse des réponses.* Université du Québec à Montréal.

Levin, J. et Nolan J.F. (2000). *Principles of classroom management a professional decision-making model* (3e éd.). Needham Heights (MA): Allyn and Bacon.

Martin, M.-C., Nault, T. et Loof, O. (1994). La gestion de classe pour débutants. *Dimensions, 15*(3), 5-7.

McQueen, T. (1992). *Essential classroom management and discipline.* New York (NY): Harper Collins.

Nault, T. et Léveillé C.-J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe* (QGC). Université du Québec à Montréal.

Nault, T. et Léveillé C.-J. (1994). Inventaire des comportements de gestion de classe. *In* T. Nault (dir.), *L'enseignant et la gestion de classe. Comment se donner la liberté d'enseigner* (p. 98-109). Montréal : Les Éditions Logiques.

Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe — Comment se donner la liberté d'enseigner* (2e éd.). Montréal : Les Éditions Logiques.

Opinel, M. (à paraître). *Incidence de la tâche des enseignants débutants du secondaire en gestion de classe.* Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, en rédaction.

Rancifer, J.L. (1993). Effective classroom management: A teaching strategy for a maturing profession. *Paper presented at the annual conference of the southeastern regional association of teacher educators,* 27-30 octobre, Nashville (TN): document ERIC 364 541.

Tessier, I. (1996). *Perceptions des difficultés des enseignants du primaire en gestion de classe.* Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.

Thomas, B. et Kiley M.A. (1994). Concerns of beginning middle and secondary school teachers. *Paper presented at the annual meeting of the eastern educational research association,* 11 février, Sarasota (FL): document ERIC 373 033.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178.

Veenman, S. (1987). On becoming a teacher: An analysis of initial training. *Paper presented at the conference on education of the world Basque congress,* 13-17 octobre, Bilbao (Espagne): document ERIC 312 231.

Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1993-1994). What helps students learn? *Educational Leadership: Synthesis of research,* décembre-janvier, 74-79.